Compétences, normes et standardisation : les voies de la rationalisation des systèmes de formation professionnelle au Québec

Sylvie Monchatre

La scolarisation des formations professionnelles fait partie des caractéristiques que le Québec partage avec la France. La scolarisation y est même encore plus marquée puisque la formation par apprentissage est inexistante et que les filières scolaires d'enseignement professionnel sont largement fréquentées par les adultes en activité. Or, les taux d'accès aux filières professionnelles sont particulièrement faibles pour les jeunes en formation initiale : le taux d'accès à la formation professionnelle de niveau secondaire est de 17% chez les jeunes de moins de 20 ans, et il s'élève à 16% pour les formations techniques délivrées au collégial[1]. Ce déficit d'attractivité des filières professionnelles, qui ont la réputation de n'accueillir que les élèves en échec scolaire, s'explique notamment par l'histoire du rapport entretenu par la société québécoise avec l'école. Le développement de la scolarisation de masse qui a suivi la « Révolution tranquille » et la modernisation de l'Etat dans les années 60 s'est inscrit dans le projet de construire une société de « cols blancs » (Payeur, 1991). L'école pour tous a incarné la promesse d'une promotion sociale passant davantage par la fonction publique et le tertiaire que par le secteur manufacturier[2]. C'est pour contrer cette disqualification des filières professionnelles que leur modernisation a été engagée à partir du début des années 80, dans le cadre d'un mouvement réformateur qui a notamment conduit à une nouvelle approche du curriculum en termes de compétence.

Les approches par compétence tendent à s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs qui sont, de toutes parts, incités à produire des individus non seulement savants mais compétents. Ces approches ont en commun de proposer des pédagogies permettant de situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens : le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages. Cependant, elles ne désignent pas uniquement une nouvelle manière d'enseigner. Au Québec, l'« approche par compétence » désigne également la méthode

[1] Soit 33% toutes filières confondues. Chiffres 2005-2006. Sources : indicateurs de l'Education, Ministère de l'Education, des loisirs et du sport (MELS), édition 2007. Pour comparaison, en France, 40% d'une classe d'âge prépare Voir le schéma de l'éducation au Québec en annexe de ce texte. Précisons pour donner un ordre de grandeur que ce taux est de l'ordre 40% en France pour les filières scolaires professionnelles et technologique réunies. Il s'élève à 50% si l'on inclut l'apprentissage (Brucy, Troger, 2000).

[2] Secteur manufacturier historiquement aux mains des élites tutélaires anglaises.

d'élaboration des curricula conduisant aux diplômes délivrés par le Ministère de l'Education (MEQ[3]). Cette méthode résulte du développement d'une ingénierie qui fait maintenant référence au plan international pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique. Elle peut être qualifiée de « technologie sociale » (Herpin, 1976) dans la mesure où elle conduit à codifier les finalités attendues des cursus de formation : elle s'appuie sur des énoncés scientifiques pour définir non seulement ce qu'est une compétence mais également les voies d'apprentissage pour y parvenir et elle opère à l'aide de la mobilisation de professionnels (Monchatre, 2007). En cela, elle participe d'un processus de rationalisation du système d'enseignement.

Cette rationalisation de l'enseignement ne date pas d'hier. Elle a longtemps été sous l'influence de technologies pédagogiques issues des théories béhavioristes de l'apprentissage, notamment la PPO (pédagogie par objectifs). L'approche par compétence québécoise revendique précisément une rupture avec la technologie de la « pédagogie par objectifs » qui réduirait l'acquisition de la compétence à une performance comportementale dont la transférabilité serait problématique. L'approche par compétence est, au contraire, née de la volonté d'ouvrir la boîte noire des processus d'apprentissage au-delà des comportements qui attestent de leur acquisition. De plus, elle s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail qui vise une meilleure prise en compte des exigences professionnelles. Il en résulte un nouveau mode d'élaboration du curriculum, qui s'est développé en éducation des adultes, avant d'être appliqué à la formation professionnelle au secondaire puis aux formations techniques dispensées dans l'enseignement collégial. La question que nous nous poserons ici est de savoir en quoi l'approche par compétence se distingue des formes de rationalisation antérieures.

Notre hypothèse sera que l'approche par compétence (APC dans la suite du texte) vise à rationaliser les curricula de formation, par la spécification des objectifs poursuivis et la planification des moyens pour y parvenir, sur un mode professionnel plus qu'industriel (Gadrey, 1994). La PPO s'inscrivait dans un schéma de type « *science push* », inspiré par une théorie béhavioriste des apprentissages conduisant à « mécaniser » fortement les étapes du processus d'apprentissage jusqu'à les prescrire de façon très poussée pour mieux en mesurer les performances attendues. L'approche par compétence (APC) s'inscrit, en revanche, dans des développements technologiques qui sont moins « poussés » par une nouvelle théorie de l'apprentissage que par une « demande sociale » d'efficacité. Elle conduit avant tout au développement d'une ingénierie de spécification des besoins en compétences du système productif mais s'inscrit, en revanche, dans un « recul de la prescription » des apprentissages. Il en résulte ainsi un déplacement vers l'amont des formes industrielles de conception du curriculum. Autrement dit, l'APC contribue à raffiner la spécification des résultats attendus de la formation davantage que les modes opératoires pour y parvenir.

L'APC conduit ainsi à la définition en termes de « standards » (Brunsson, Jacobsson, 2000) des attentes des utilisateurs à qui s'adressent les compétences produites par le système de formation professionnelle. Nous analyserons ici les modalités de développement de ce processus de normalisation qui est désormais au cœur de la conception des curricula de formation professionnelle au Québec. Sur la base de l'étude plus spécifique de l'implantation de l'APC, en 1993, dans les curricula de formation technique de l'enseignement collégial québécois[4], nous interrogerons les incidences de cette forme de coordination externe - avec les utilisateurs de compétences - sur les modes d'organisation interne des formations. Nous présenterons dans un

[3] Depuis 2005, le ministère de l'éducation du Québec est devenu le Ministère de l'Education, des loisirs et du sport (MELS). Dans la mesure où la réforme que nous évoquerons ici a eu lieu en 1993, nous parlerons du MEQ.

[4] Nous nous appuyons sur une recherche réalisée au cours d'un séjour à l'Université du Québec à Montréal, au cours de laquelle nous avons pu consulter les archives du renouveau collégial engagé en 1993 et rencontrer les experts et administrateurs qui en ont été les protagonistes au sein du Ministère. Pour une présentation plus détaillée, voir Monchatre (2007, 2008).

premier temps le travail de rationalisation cognitive qui a été mis en œuvre par les normalisateurs du ministère de l'Education du Québec et les changements de référents qu'ils induisent en matière de conception des apprentissages. Nous analyserons, dans un second temps, l'outillage développé à l'interface des sphères éducative et productive et le processus de normalisation des cibles éducatives qui en résulte. Nous présenterons dans un troisième temps les incidences de cette nouvelle médiation technologique sur l'organisation des enseignements et, en particulier, le double mouvement de décentralisation – évaluation qu'elles instituent. Nous soulignerons ainsi leur convergence avec les nouvelles approches de management public associées au « paradigme de l'école efficace » (Normand, 2006). Nous nous interrogerons, pour finir, sur le rôle de la science pédagogique dans les transformations des systèmes de formation initiale issues de l'APC.

Un virage dans les référents cognitifs des curricula

L'approche québécoise s'appuie sur une technologie des objectifs qui cherche à s'émanciper de l'héritage béhavioriste de la pédagogie par objectifs (PPO) ayant dominé l'après-guerre en Amérique du Nord. Pour autant, elle ne s'accompagne pas d'une assise théorique nouvelle. En effet, la méthode d'élaboration de curriculum qui en résulte se traduit essentiellement par une diversification des objectifs fixés et par une hybridation de l'architecture théorique qui prévalait. Son développement atteste ainsi d'un relatif continuum, plus que d'une rupture, avec les technologies des objectifs antérieures. L'approche a été conçue dans un contexte de rationalisation et de réformes de la formation professionnelle puis technique au sein du MEQ. Et les experts qu'elle a mobilisés ont puisé auprès de deux sources d'inspiration, américaines et européennes.

Du côté américain, l'APC prend sa source dans la science des objectifs pédagogiques ayant vu le jour aux Etats-Unis avec Bobbit puis Tyler, tout en prenant en compte les apports critiques qui lui avaient été adressés en particulier par Eisner (1967)[5]. Selon ce dernier, la formulation des objectifs pédagogiques en termes comportementaux souffrait de dérives inflationnistes[6]. Elle réduisait, en outre, le résultat des apprentissages à une performance mesurable, sans que sa pertinence au regard des matières enseignées ne soit interrogée et, surtout, sans que les raisonnements ayant permis cette performance ne soient évalués. La boîte noire du processus d'apprentissage demandait ainsi à être interrogée. La réflexion québécoise s'est précisément nourrie de cette effervescence américaine autour de la PPO dans les années 60 et des propositions visant à l'améliorer ou la renouveler. Elle a également retenu de la taxonomie de Bloom (1969) le projet d'intégrer dans la définition des objectifs différents aspects du comportement humain relevant, au-delà de la performance comportementale, des domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Une autre source d'inspiration provient d'un courant pédagogique européen et francophone porté par le belge Louis D'Hainaut (1977). D'Hainaut a proposé une approche intégrée du curriculum, qu'il définit comme « un projet d'éducation ou de formation, comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action » (D'Hainaut, 1990). Cette conception du curriculum pose notamment que la formation vise moins à faire acquérir les comportements adéquats que « les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter

[5] Pour un rappel historique de l'approche américaine du curriculum dont s'inspire l'approche québécoise, voir Monchatre (2008 : 11-12).

[6] Certains programmes pouvaient présenter jusqu'à 3000 objectifs en arithmétique, 1581 pour une formation d'anglais, etc. Ce mouvement, impulsé par F. Bobbit, s'est éteint dans les années 30 avant de faire un retour en force dans les années 50 avec R. Tyler.

de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études, dans leur profession ».

Cette proposition a une double incidence en matière de conception de curriculum : d'une part, elle met en question la conception behavioriste des objectifs en l'ouvrant sur une démarche faite d'emprunts au cognitivisme. Elle suggère, en effet, de quitter la surface des comportements pour regagner la profondeur des « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui, en amont, contribuent à les faire advenir. D'autre part, dans la mesure où elle vise l'acquisition de ces « opérateurs », elle ne se limite pas aux matières enseignées. L'approche de D'Hainaut reprend ainsi la critique adressée aux approches humanistes de l'enseignement ayant précédé l'approche scientifique du curriculum : l'apprentissage d'une discipline ne procure pas automatiquement la capacité d'exploiter l'acquis dans d'autres situations que celles de l'apprentissage. Selon lui, l'acquisition de ces opérateurs cognitifs ou socio-affectifs demande globalement de dépasser le cadre disciplinaire.

Cette approche du curriculum invite donc à choisir pour point de départ les « fins » de l'éducation. Celles-ci doivent s'appuyer sur une « représentation de la personne bien formée », à partir d'une représentation de son milieu et des rapports qu'elle est censée entretenir avec lui. Le curriculum doit se placer au service des « valeurs » ainsi poursuivies et permettre l'identification des « opérateurs » à privilégier à cette fin. C'est ensuite à partir de l'identification des rôles, fonctions et activités auxquelles l'élève sera confronté que doivent être définies les situations d'apprentissage permettant l'acquisition des attitudes correspondant aux valeurs souhaitées mais aussi les démarches intellectuelles ou socio-affectives qui permettent un traitement efficace des situations.

Ce faisant, l'approche introduit une différenciation entre compétence et performance. L'enjeu éducatif porte sur les ressources à mobiliser plus que sur un résultat comportemental. Le processus d'apprentissage doit moins viser une performance vérifiable par conformité à un standard que l'acquisition d'une compétence. D'Hainaut la définit comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être intégrés permettant la réalisation de tâches, d'activités, de travaux », sachant que les ressources mobilisables ne sont pas seulement cognitives mais de tous ordres (affectif, psychomoteur, etc.). Cette approche est tout à fait emblématique des approches francophones en éducation, pour lesquelles la compétence correspond à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002 : 31).

La rupture avec les conceptions béhavioristes se concrétise enfin par une nouvelle approche des objectifs. L'amélioration de leur définition faisait, en effet, partie des réponses apportées aux critiques de la PPO dont l'opérationnalisation avait souvent été critiquée pour son manque de rigueur. Au milieu des années 70, G. de Landsheere avait d'ailleurs lancé un appel « Pour un lexique des objectifs pédagogiques » (1976) afin de dépasser les divergences de vocabulaire et l'imprécision de nombre de concepts. Il proposait de distinguer les « objectifs généraux » correspondant « à une performance générale telle qu'un métier, une fonction », les « objectifs terminaux », qui désignent une unité de performance significative (Ex : être capable de lire l'anglais tel qu'on le trouve dans les textes des journaux londoniens) ; et enfin les « objectifs intermédiaires », passages obligés sur le chemin qui conduit à l'objectif terminal. Cette architecture des objectifs constitue une sorte de matrice, qui présentera certaines variantes dans l'approche québécoise.

L'approche québécoise retient cette architecture tout en aménageant les objectifs terminaux – renommés « objectifs opérationnels ». Ceux-ci rassemblent désormais deux types d'objectifs. D'une part, les « objectifs de comportement », qui s'inscrivent dans l'approche classique et « fermée » des

objectifs. D'autre part, les « objectifs de situation », qui rompent avec la notion de performance. Ils correspondent aux objectifs d'expression d'Eisner (1969), qui a proposé une approche « ouverte » des objectifs, affranchie de la description d'un comportement final. Ils doivent décrire la « situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler », « sans spécifier ce qui doit être appris ». Dans ces conditions, l'évaluation se déplace sur la participation de l'élève aux activités d'apprentissage, qui devient un indicateur d'acquisition de la compétence. L'évaluation ne renvoie donc plus à la conformité à un « modèle standard mais consiste plutôt en une réflexion autour de ce qui a été produit », laissant ouvert le résultat.

L'architecture québécoise du curriculum s'est ainsi précisée progressivement. On le voit, les fondements behavioristes n'ont pas disparu mais ont été aménagés en faveur d'une vision moins fermée des objectifs. Ceux-ci ne se définissent plus en termes de performance mais de compétence, conformément aux préconisations de D'Hainaut. Par la suite, la définition éliminera toute référence aux comportements pour mettre l'accent sur les habiletés cognitives et les « attitudes », en termes de « pouvoir d'action ». Pour autant, il n'est pas certain que les références comportementalistes aient disparu. Certes, au nom de l'autonomie requise pour mobiliser des savoirs en action, la performance attendue n'est pas systématiquement prescrite et l'objectif de situation est défini en termes de participation au processus d'apprentissage. Mais cette participation adéquate est-elle autre chose qu'un comportement ? Comme la performance, la compétence demeure approchée par une observation des conduites plus que des modes de pensée.

L'outillage de l'interface éducation-économie

Il reste que cette conception des objectifs induit une nouvelle division du travail au sein du ministère. En effet, deux étapes doivent être distinguées. Les « objectifs généraux » doivent être identifiés à partir des situations dans lesquelles les compétences sont appelées à être mobilisées, tandis que les « objectifs opérationnels » sont ensuite la traduction des objectifs généraux en « intentions éducatives ». Cette mise en correspondance d'un contenu de travail et d'un contenu de formation peut être appréhendée comme une opération de traduction (Doray, Turcot, 1991) qui, en l'occurrence, mobilise un corps de professionnels : les conseillers techniques formés par le MEQ. Cette traduction constitue l'opération centrale d'une méthodologie d'élaboration de curriculum spécifiquement québécoise, baptisée dans un premier temps la « méthode IXE », avant de devenir l'approche par compétence.

Pour Tyler, si l'évaluation des apprentissages devait être conçue scientifiquement, la cible de l'enseignement relevait plutôt de choix politiques, devant refléter les attentes de la société envers l'éducation. Dans l'approche québécoise, cette cible éducative fait l'objet d'une attention particulièrement soutenue. Elle est déterminée en liens avec les utilisateurs de la main-d'œuvre, selon une méthodologie d'investigation *ad hoc*. Un outillage méthodologique a spécifiquement été développé pour l'analyse des situations de travail. L'offre de formation professionnelle et technique québécoise se trouve ainsi, de fait, pilotée par la demande mais dans le cadre d'une médiation d'experts.

Pourquoi ce choix de l'expertise ? Les relations entre formation et emploi étant structurellement en tension, le recours à l'expertise constitue une médiation commode pour fabriquer du consensus. Mais ces relations s'inscrivent également dans des configurations sociétales qu'il importe ici de rappeler. En effet, le marché du travail québécois, à l'instar du marché nord-américain, est largement dominé par des dynamiques de marché professionnel. L'accès à un métier ou à une

profession est régi par les diplômes qui, depuis les années 60, sont délivrés par le MEQ. L'offre de formation est par conséquent conçue selon une logique de métier - et non selon une logique de niveau comme, par exemple, en France. Le diplôme prépare à une « fonction de travail » dont il s'agit d'identifier les missions et activités, ainsi que les évolutions qui risquent à moyen terme d'affecter ses conditions d'exercice. Pour autant, le diplôme ne saurait répondre aux seules exigences de spécialisation d'une fonction de travail particulière. Son champ de validité est nécessairement plus large, les « finissants » étant appelés à exercer dans différents segments d'un champ professionnel. L'enjeu est donc de produire un état des lieux des activités qui soit le reflet, non pas d'intérêts particuliers, mais des conditions générales, actuelles et futures, d'exercice du « métier » auquel prépare le diplôme[7]. Enfin, la définition des compétences visées par les diplômes doit également concilier des représentations du professionnalisme qui ne sont pas toujours convergentes dans l'esprit de ceux qui les exercent, de ceux qui les emploient ou de ceux qui les forment.

La résolution de ces contradictions structurelles passe par différentes voies dont on peut considérer qu'elles oscillent généralement entre deux pôles[8] : le compromis négocié à l'échelle sectorielle, sur la base d'une concertation entre représentants des parties concernées : employeurs, salariés et acteurs de l'éducation ; ou le compromis de type « technologique », proposant des voies d'arbitrage par la mobilisation d'une instrumentation définie et pilotée par des experts. Au Québec, la structuration des partenaires du marché du travail au niveau sectoriel est récente puisqu'elle remonte au début des années 90. Le ministère de l'Éducation a donc, jusque-là, dû piloter la production des qualifications sans disposer d'interlocuteurs de branche. Avec la « méthode IXE » d'élaboration de curriculum, il a de fait adopté un mode technologique de gestion de l'offre de formation. Les voies qui mènent à la définition des compétences visées relèvent d'investigations auprès des milieux de travail, réalisées par des experts du MEQ mobilisant une ingénierie spécifique.

Avant toute ouverture ou actualisation de programme, les investigations débutent par des études dites de planification qui consistent à établir un « portrait de secteur de formation ». Ce « portrait » vise à identifier les écarts entre les besoins de main-d'œuvre et l'offre de formation existante et à fixer des priorités de développement-aménagements. Il s'appuie sur des données provenant du ministère de l'Emploi ou sur des enquêtes originales et consiste en un diagnostic des points forts et faibles de l'offre de formation existante, une attention particulière étant portée aux perspectives d'évolution et au placement des finissants. Les investigations se poursuivent par des « études préliminaires » qui poursuivent la réflexion engagée à l'échelle d'un métier ou d'une fonction de travail, pour le ou lesquels ont été repérés des évolutions technologiques, des besoins de spécialisation ou des changements réglementaires appelant à une modification des programmes de formation. Une fois réalisé ce ciblage des fonctions de travail pour lesquelles il est pertinent de réviser un programme, une « analyse de situation de travail » est engagée en vue de réaliser le portrait des activités et des besoins de formation d'un métier.

« L'analyse de situation de travail » (AST) s'effectue dans le cadre d'un atelier de trois jours, au cours duquel une douzaine de salariés, professionnels du métier ciblé, sont rassemblés après avoir

[7] Il ne revient pas à l'acteur syndical qui représente ces métiers de réaliser une veille sur ce point. Dans le système de relations professionnelles du Québec, le syndicat est de fait mobilisé sur les conditions de travail et leur valorisation davantage que sur le contenu des qualifications, dans le cadre de négociations ayant lieu au niveau de l'entreprise (Bernier, 1993).

[8] On notera avec L. Tanguy (2005) et G. Moreau (2002) que les finalités d'une formation professionnelle font rarement l'objet de débats d'ordre politique. Un large consensus règne sur l'idée qu'il s'agit de former une main d'œuvre « prête-à-l'emploi » sans que l'éducation dont pourrait être assortie cette formation ne soit interrogée. La négociation n'est envisagée que dans le cadre d'un face-à-face entre offreurs et demandeurs de travail.

été choisis pour leur expertise et connaissance approfondie du métier. Ils doivent également être représentatifs des différentes entreprises du secteur en termes de taille, de type d'activité ou encore de région d'appartenance. L'AST constitue l'une des étapes les plus sensibles du processus compte tenu de ses enjeux de représentativité et d'objectivité, régulièrement mis en doute par les syndicats représentants les enseignants. L'objectivité de l'opération se veut garantie par la mobilisation exclusive de professionnels exerçant directement le métier ou le supervisant de près, ce qui suppose la neutralisation d'intervenants extérieurs. En particulier, les représentants des enseignants ou des milieux de travail invités à titre d'observateurs ne sont pas autorisés à intervenir sur son déroulement. L'AST revendique ainsi de contrôler les risques de dérapages techniques dans l'énoncé des activités, mais également de contrôler des « intérêts à caractère politique » : les professionnels syndiqués en activité ne sont pas souhaités. S'ils devaient participer à l'atelier, ce ne pourrait être qu'à titre individuel.

L'ingénierie mise en œuvre se veut ainsi garante d'une vision non partisane du métier. Elle s'inspire de plusieurs « méthodes éprouvées » : la méthode DELPHI, méthode de consultation d'experts dont l'enjeu est d'obtenir un consensus sur un problème donné, en évitant les biais d'une consultation « indigène » et de phénomènes de groupe ; le DACUM[9] (*Developing a curriculum*) méthode de développement de curriculum qui a vu le jour dans le milieu des années 1960 dont l'objectif est de faciliter l'appropriation des formations en impliquant des représentants de la fonction visée dans son élaboration ; et enfin les travaux d'Ammerman et Melching pour la reconversion des GI's de l'armée américaine, dont le travail offrait un cadre permettant de définir les objectifs terminaux à partir des exigences des situations de travail.

L'atelier vise essentiellement à cerner les « déterminants » d'un programme, qui doivent également intégrer, outre les exigences de la situation de travail, les « politiques d'éducation » et les « buts généraux de la formation ». En l'occurrence, les priorités ministérielles données, par exemple, à la polyvalence ou à la mobilité viennent s'y surajouter. Le cahier des charges d'un programme de formation intègre ainsi les éléments d'une politique de gestion de main d'œuvre plus large. Enfin, tout au long de ce processus, différentes formes de validation ont eu lieu, par la mobilisation de différents comités, jouant un rôle opérationnel ou de validation. C'est le CNPEPT (Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques), créé en 1994, qui supervise les opérations et joue un rôle de validation finale.

Mais si tous les partenaires de la relation formation – emploi siègent à ce comité national, les règles du jeu mettent les acteurs en présence en limitant les possibilités de concertation. Là encore, les rôles sont distribués à l'avance pour éviter les interférences. Ainsi, dans la phase de définition des déterminants des formations (AST), les partenaires du marché du travail ont la parole pour la validation des compétences, tandis que les représentants de l'éducation doivent prendre acte des débats et des décisions sans intervenir. Dans la phase suivante d'opérationnalisation du curriculum, ce sont cette fois les membres de l'institution éducative qui prennent la main. Cette distribution des rôles en fonction de la compétence reconnue aux acteurs dans le processus auxquels ils participent constitue un trait récurrent des dynamiques décisionnelles autour du curriculum. Elle conduit à une division du travail, très nettement différenciée, entre d'un côté les décideurs de ce que doit être la compétence visée par les diplômes et, de l'autre, les organisateurs de la formation qui doit y mener.

L'action publique tend, d'une manière générale, à développer des espaces de concertation avec la société civile et, en particulier, au Québec où ce type de « *gouvernance* » constitue un enjeu important (Hamel, Jouve, 2006). L'interface éducation-économie issue de l'APC donne ainsi la

[9] Sur l'historique du DACUM, voir Monchatre (2007)

parole aux entreprises pour la définition des normes de compétence requises par les programmes d'études professionnelles et techniques. Mais aucun débat n'a lieu pour la production d'une vision partagée de la compétence entre employeurs et enseignants. La définition des compétences est le fruit d'un compromis « procédural » plus que négocié. Les employeurs s'accordent avec l'aide des experts sur une vision de la compétence visée, qu'il appartient à l'acteur éducatif de construire, en aval du processus décisionnel. Elle s'inscrit en cela dans un important renouvellement des formes d'action publique en matière éducative.

Approche par compétence et action publique éducative

Ce processus de normalisation des compétences visées affecte directement les modalités de construction de l'offre de formation. Jusqu'ici, les programmes de formation technique, qui sont dispensés dans les cégeps[10] (Collèges d'enseignement général et professionnel), étaient conçus et révisés dans le cadre de « coordinations provinciales » d'enseignants. Ces coordinations, mandatées par le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du MEQ, se composaient notamment de « comités pédagogiques », qui mobilisaient les enseignants pour l'élaboration ou la révision des programmes d'études collégiales. Elles étaient dirigées par un enseignant, élu par ses pairs et « prêté » par son collège, qui avait pour mandat d'animer un comité pédagogique pour la révision des cours, dans un rôle de « personne-ressource » pour le compte du ministère. Dans ces conditions, les liens avec le marché du travail étaient très faibles. La lecture des besoins en compétences se faisait à travers le prisme éducatif.

Mais lors de l'implantation de l'APC au collégial à partir de 1993, ces coordinations provinciales ont été abolies. L'« approche par compétence » confie, comme on l'a vu, aux experts la définition des normes et standards de compétences visés. Mais jusqu'où s'effectue cette médiation des experts ? En réalité, la réponse varie au cours du temps. Lors de son implantation dans l'enseignement professionnel au secondaire en 1986, l'APC présentait une double dimension : outre la définition des cibles des programmes, elle établissait également les activités d'apprentissage devant mener aux compétences visées (voir schéma ci-dessous). Encore aujourd'hui, les curricula de formation professionnelle du secondaire se présentent sous la forme de guides complets pour les enseignants, en vue de la planification de leurs cours. De plus, un cours correspond à une compétence, ce qui facilite les ajustements entre savoirs et situations permettant de les employer.

Lors de son implantation en formation technique au collégial, la procédure a été modifiée. Comme au secondaire, de nouvelles normes de conception des programmes ont été établies et désormais, un programme technique = une fonction de travail = 2400 h = 20 compétences (120-150h de formation chacune). Le ministère se porte garant des cibles des programmes en termes de « compétences et standards ». En revanche, les disciplines et activités d'apprentissage qui contribuent à construire les compétences visées sont déterminées au niveau des cegeps, sur la base d'un devis ministériel[11]. Celui-ci n'indique pas les cours et disciplines qui doivent contribuer à la formation des compétences : il ne fait qu'imposer un cadre d'heures d'enseignement. Or, dans la mesure où les collèges dispensent des cours de formation générale aux côtés des enseignements techniques spécialisés, ils doivent moduler leur apport en fonction des compétences visées. La liaison précédemment évoquée « une compétence = un cours » ne fonctionne plus : une

[10] Les cégeps constituent une spécificité québécoise. Créés en 1967, ce sont des institutions polyvalentes d'enseignement postsecondaire qui dispensent un enseignement général pré-universitaire en deux ans et un enseignement technique en trois ans, les deux filières menant au DEC (Diplôme d'études collégiales).

[11] En d'autres termes, le ministère réalise le référentiel de certification tandis que les collèges doivent élaborer le référentiel de formation.

compétence demande l'agencement de cours de différentes disciplines, générales et spécifiques, qu'il revient aux collèges de réaliser.

Cette évolution trouve son inspiration dans une nouvelle conception de l'action publique en éducation. L'APC s'est en effet diffusée dans l'enseignement technique dans le cadre du « renouveau collégial » de 1993 et au moyen d'une rhétorique de la qualité de l'enseignement qui fait largement écho au « paradigme de l'école efficace[12] » (« *school effectiveness* »). Cette rhétorique met tout d'abord l'accent sur la réussite scolaire et, ensuite, sur la nécessité d'un renouvellement du mode de pilotage du système éducatif. Sur le premier point, la réforme de 1993 soulignait que l'enjeu éducatif ne pouvait continuer à être formulé en termes de démocratisation scolaire. Celle-ci était considérée comme largement réalisée au regard des objectifs fixés lors de la création des collèges[13]. Un virage dans le « référentiel » (Jobert et Muller, 1987) d'action publique éducative a donc été amorcé pour donner la priorité à la réussite des élèves et à la lutte contre le décrochage scolaire. Cet enjeu est d'autant plus important au collégial qu'un tiers seulement des inscrits en formation technique obtient le diplôme d'études collégiales dans les délais impartis de trois ans[14]. Il reste que l'impératif d'accès à la réussite ne devait pas conduire à diminuer les exigences de qualité des programmes, les cégeps devant se montrer capables de « se mesurer aux standards internationaux de compétence ». A cette fin, les exigences à l'entrée du collège ont été relevées et l'encadrement pédagogique renforcé lors des premières années[15].

D'autre part, le paradigme de l'école efficace s'est traduit par la mise en œuvre de « nouveaux principes de management public » fondé sur l'autonomie accrue des collèges dans le cadre d'un pilotage national prenant appui sur l'évaluation, la globalisation des crédits, la contractualisation et la proposition de schémas de développement. Le fait de dissocier « référentiel de certification », conçu par le MEQ, et « référentiel de formation » permet, en effet, d'adapter les contenus de formations aux ressources locales en équipements et personnels, ainsi qu'à leur environnement socio-économique. Chaque collège doit désormais définir les grandes orientations des programmes, proposer un « profil de sortie », déterminer les « disciplines [générales] contributives » et élaborer les référentiels de formation en vue de diplômes présentant une « couleur locale ». Chacun d'entre eux dispose, de fait, de sa propre politique dans ce domaine et pour un même programme, les collaborations ont été quasiment inexistantes[16]. De fait, le renouveau collégial a renforcé l'autonomie des établissements mais également la concurrence entre eux. Et face à la différenciation de l'offre de formation risquant d'en résulter, une commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a été mise en place pour veiller à la cohérence d'ensemble et à la légitimité nationale des diplômes.

En revanche, au sein des établissements, la collaboration entre disciplines est désormais requise dans le cadre d'une « approche programme », visant à favoriser une meilleure appropriation du programme par les équipes enseignantes *via* un travail plus coopératif. Le règlement sur le régime pédagogique des études collégiales donne d'ailleurs une sorte de préséance au programme sur les disciplines et fait de la compétence le principe intégrateur des composantes d'un programme. Mais qu'en résulte-t-il pour les disciplines ? Rappelons que les enseignants de cégeps ont suivi une formation disciplinaire (niveau maîtrise), sont affectés dans des départements disciplinaires et, dans

[12] Voir sur ce point Derouet (1992) et Normand (2006).
[13] L'espérance d'accès d'une classe d'âge à l'enseignement collégial avait été fixé à 45% lors de leur création, cet objectif a été largement dépassé puisque plus de 60% d'une classe d'âge y accède désormais.
[14] Et 55% l'obtiennent en cinq ans. Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO.
[15] L'élévation de la norme scolaire fait directement partie des stratégies de revalorisation de l'enseignement professionnel et technique.
[16] Sinon entre les professionnels d'appui et de façon informelle.

les conventions collectives (nationales), leur activité est définie sur une base disciplinaire. L'approche programme ne conduit pas à les rendre polyvalents mais suscite des tensions entre disciplines au moment de l'élaboration ou de la révision des programmes. En effet, la question de la répartition des cours met en jeu des emplois, ce qui ne rend pas la discussion pédagogique aisée. Deux obstacles surgissent en particulier.

D'une part, le décryptage des compétences présentées dans les devis ministériels en vue de leur traduction en disciplines et en activités de formation n'est pas toujours aisé. Selon la taille de maille de la compétence visée, les équipes locales ont eu plus ou moins de facilité à identifier les cours à solliciter pour conduire aux compétences requises. Il a ainsi été reproché aux devis ministériels de manquer de clarté, en ne mettant pas suffisamment en évidence l'apport attendu des disciplines contributives, au risque d'« évacuer la référence aux savoirs fondateurs » (CSE, 2004). D'autre part, les arbitrages locaux sont tributaires de jeux de pouvoir contingents, liés à l'influence qu'une discipline est en mesure d'exercer. Ainsi, le poids des « disciplines porteuses » des programmes techniques s'est trouvé renforcé dans les programmes. Et parmi les disciplines [générales] contributives, les écarts peuvent se creuser[17].

C'est ainsi la place de la « formation fondamentale » dans les programmes d'études techniques qui est ici soulevée. Elle ne figure plus comme « principe intégrateur » des enseignements. Les programmes de formation technique sont considérés comme plus « pointus », glissant vers une logique plus « utilitariste qu'humaniste » (Tondreau, 2002). Ces inquiétudes peuvent alors conduire les enseignants à s'interroger sur le nouveau processus d'élaboration de programmes selon l'approche par compétence. La question est ainsi de savoir si la procédure suivie pour la définition des compétences requises, qui s'appuie sur une consultation des partenaires du marché du travail – et non des enseignants, ne conduit pas à « alourdir les attentes à l'égard de la formation spécifique des finissants » (Trudelle, 2002 : 19). Ces inquiétudes sont d'autant plus vives que le ministère de l'Éducation a adopté un cadre stratégique qui oblige les collèges à se doter d'un « plan de réussite », comportant des objectifs quantitatifs de réussite aux cours, de persévérance et de diplômation. La crainte d'une réduction des niveaux d'exigences des cours dispensés au collégial, en particulier dans les disciplines générales où les taux d'échec sont les plus élevés, n'en est que plus vive.

Mais l'approche par compétence n'est pas seulement synonyme de changement de contenu des programmes d'études. Elle induit également de nouvelles façons d'aborder les activités d'apprentissage qui affectent le cœur même de la relation pédagogique. En effet, les discours qui ont accompagné la réforme du collégial en 1993 n'avaient pas manqué de souligner la faiblesse des pratiques enseignantes, jugées trop magistrales et insuffisamment adaptées à la diversité croissante des publics. L'enjeu était de les faire évoluer dans le sens d'une plus grande « intégration des apprentissages » et d'un meilleur transfert des savoirs acquis. Or, la relation pédagogique représente une zone d'incertitude majeure dans le système éducatif. Elle constitue précisément un espace qui échappe à la rationalisation, sauf à supprimer le face-à-face de l'enseignant avec la classe. Il s'agissait alors d'influencer leurs pratiques, par la promotion de pédagogies nouvelles, susceptibles de les amener à rompre avec la traditionnelle relation de transmission réputée induire une certaine passivité de l'élève. Pour reprendre les termes de Johsua (2002), l'enjeu a été (et est toujours) de passer d'une « logique de restitution » à une « logique de compréhension ». Le trait général des pédagogies préconisées est, en effet, de renvoyer à des méthodes actives et contextualisées, à partir de mises en situation.

[17] C'est ainsi que des programmes de techniques administratives ont pu présenter des filières de comptabilité présentant un nombre d'heures de mathématiques allant du simple au triple.

Le Conseil supérieur de l'Education (CSE), organe de conseil du MEQ, n'a pas manqué de souligner les voies à suivre : la « pédagogie différenciée » proposée par P. Meirieu, « l'enseignement stratégique » promu par le québécois J. Tardif en vue notamment de favoriser l'intégration des apprentissages, « l'enseignement individualisé » et « l'apprentissage en coopération » développé aux États unis pour mieux conjuguer efficacité et prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants. Mais ces pédagogies nouvelles n'avaient pas à être imposées d'en haut, elles devaient résulter d'une coopération renforcée au sein des collectifs d'enseignants. Il s'agissait en effet de mettre fin à un « mode industriel de travail pédagogique » trop centralisé, qui favorisait le « travail en miettes » et considérait « les intervenants éducatifs comme des exécutants » ». L'enjeu était alors de passer à un système fondé sur la « responsabilisation » et la « professionnalisation » de ses ressources, à l'aide d'une « organisation conviviale ». Il s'agissait de développer des « projets d'établissements » favorisant l'émergence d'un « professionnalisme collectif et ouvert », à l'instar de ce que préconisait l'OCDE – et dont l'expérience américaine du collège Alverno est, par la suite, devenue emblématique. Par ailleurs, le ministère a utilisé divers supports pour « faire passer des messages » auprès du corps enseignant, d'une part, par la formation pédagogique, initiale et continue, mais également par sa revue institutionnelle « Pédagogie collégiale ». Celle-ci a régulièrement ouvert ses pages aux spécialistes de sciences de l'éducation, afin qu'ils viennent au secours des enseignants et qu'ils distillent de nouveaux repères théoriques et pratiques sur les implications de l'APC.

Conclusion

L'APC s'inscrit dans des développements technologiques qui sont moins « poussés » par une nouvelle théorie de l'apprentissage que par une « demande sociale » d'efficacité du système éducatif. Pour autant, la technologie ne se limite pas à une ingénierie de formulation consensuelle des besoins des employeurs. L'opération de traduction réalisée par les experts s'appuie sur une conception élargie des apprentissages ouvrant plus d'espace aux modulations contextuelles qui se traduit par un appel à des pédagogies plus actives et plus diversifiées. La normalisation à l'œuvre fait ainsi d'une pierre deux coups : elle fait exister le « client » qu'est l'entreprise (Cochoy, 2002), comme seul destinataire des produits de la formation professionnelle et avec un label de prêt-à-l'emploi, et elle exerce, en interne, une pression sur les pratiques enseignantes. Celles-ci sont invitées à être réformées sur la base d'une approche en terme de compétence qui, parmi les pédagogues, fait pourtant l'objet de vives controverses.

En effet, en sciences de l'éducation, la notion de compétence renvoie à un problème majeur et ancien, celui du passage du savoir à l'action (Crahay, 2006). Comment empêcher les connaissances acquises de rester inertes, stockées dans un répertoire et non mobilisées dans les situations qui les requièrent ? Il semble admis que la compétence permet d'enrichir la problématique du lien entre savoir et action en écartant la notion de transfert et de « connaissance portable » au profit de celle de mobilisation *ad hoc* (Perrenoud, 1997). Mais un grand vide théorique entoure ce travail de mobilisation : relève-t-il d'une « physique des savoirs », d'un processus en « cascade » (Joannert, 2002), d'une « alchimie » (Le Boterf, 1994), d'une intelligence des situations ? On retrouve dans ces débats la trace de l'intelligence artificielle repérée par Marcelle Stroobants (1993) : la problématisation en termes de mobilisation de ressources ne fait rien d'autre

qu'isoler ce qui relève de leur formalisation (les savoirs stockables, déclinés sous toutes leurs formes) et le principe qui les active. Bien que cette vision binaire soit souvent récusée pour les impasses auxquelles elle conduit, il demeure, parmi les pédagogues, difficile de théoriser cette mobilisation autrement qu'en termes d'aptitude générale à agir efficacement et, partant, d'échapper au risque de sa naturalisation.

L'"énigme de la compétence" (Dolz, Ollagnier, 2002) demande cependant à être résolue, tant que l'affichage des finalités éducatives demeure formulé en ces termes. Il importe alors de s'interroger sur les fonctionnalités de ce vide théorique. La rationalisation du système éducatif qu'induit l'approche par compétence transforme, au final, les enseignants en agents de recherche d'un nouveau savoir sur la fabrication des compétences. La fragilité de son statut conceptuel n'empêche pas la compétence d'être érigée en « objet épistémique », tel que le définit K. Knorr-Cetina (1998), c'est-à-dire en un objet de questionnement, ouvert et complexe, soulevant davantage de problèmes qu'il n'offre de réponses stabilisées. La rationalisation éducative à l'œuvre ne conduit pas à la production de nouvelles routines cognitives pour les enseignants mais vient, au contraire, conforter ou bousculer les leurs. L'inconfort qui en résulte fragilise alors, opportunément, l'idée même de scolarisation des apprentissages. Il permet, au nom de l'emploi, d'établir entre l'éducation et l'économie un rapport de force qui n'est en aucun cas favorable à la première.

Sylvie Monchatre
Céreq

Bibliographie

Ammerman H.-L., Melching W. H., 1966, The Derivation, Analysis and Classification of Instructional Objectives, HumRRO, Technical Report, May.

Brunsson N., Jacobsson B. (dir), 2000, *A world of standards*, Oxford University Press.

Bernier C., 1993, L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique ? in Dandurand P., *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Institut Québécois de la recherche sur la culture, Québec, pp. 177-198.

Bloom B.S. et *alii*, 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduction française, Montréal, Education Nouvelle.

Bobbit F., 1918, *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin Co.

Brucy G., Troger V., 2000, Un siècle de formation professionnelle : la parenthèse scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 131, 9-21.

Cochoy F., 2002, Une petite histoire du client, ou la progressive normalisation du marché et de l'organisation, *Sociologie du travail*, 44, 357-380.

CSE, 2004, Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial, Avis au Ministre de l'Education, Mars 2004.

Crahay M., 2006, Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de pédagogie*, n° 154, 97-110.

Derouet J.-L., 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

D'Hainaut L., 1977, *Des fins aux objectifs en éducation*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.

D'Hainaut L., 1990, Comment définir un curriculum centré sur la formation fondamentale, *Pédagogie collégiale*, Vol.3, n°3, pp. 33-43.

Dolz J., Ollagnier E. (Eds), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Doray P., Turcot M., 1991, Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle, *Sociologie et sociétés*, vol. 23, 1, 87-107.

Eisner E. W., 1967, Educational Objectives: Help or Hindrance? *The School Review*, Vol. 75, n°3, p. 250-260.

Gadrey J., 1994, La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? *Revue Française de Sociologie*, 35 (2), 163-195.

Hamel P., Jouve B., 2006, *Un modèle québécois ? Gouvernance et participation dans la gestion publique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Herpin N., 1973, *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.

Jobert B., Muller P., 1987. *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, PUF.

Johsua S., 2000, La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure?, in Dolz J. et Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-128

Jonnaert P., 2002, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, Perspectives en éducation et en formation, Bruxelles.

Knor Cetina K., 1998, Les épistémès de la société : l'enclavement du savoir dans les structures sociales, *Sociologie et sociétés*, 30 (1), 1-16.

Landsheere de G., 1976, Pour un lexique des objectifs en éducation, *Paedagogica Europaea*, New Developments of Educational Research / Nouveaux développements dans les recherches en éducation / Neue Entwicklungen der Bildungsforschung, Vol. 11, n°1, pp. 31-36.

Le Boterf G., 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.

Meirieu P., 1985, *L'école : mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF.

Monchatre S., 2007, En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise, *Formation Emploi*, 99, 29-45.

Monchatre S., 2008, L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. Montréal, Note de recherche du CIRST, 2008-1.

Moreau G., 2002, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

Normand R., 2006, L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.

Payeur C., 1991, *Formation professionnelle, monde du travail et éducation au Québec, S'engager pour l'avenir,* CEQ, Montréal, Editions Saint Martin.

Perrenoud P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles.

Tanguy L., 2005, De l'éducation à la formation : quelles réformes ?, *Education et société*, 16 (2), 99-122.

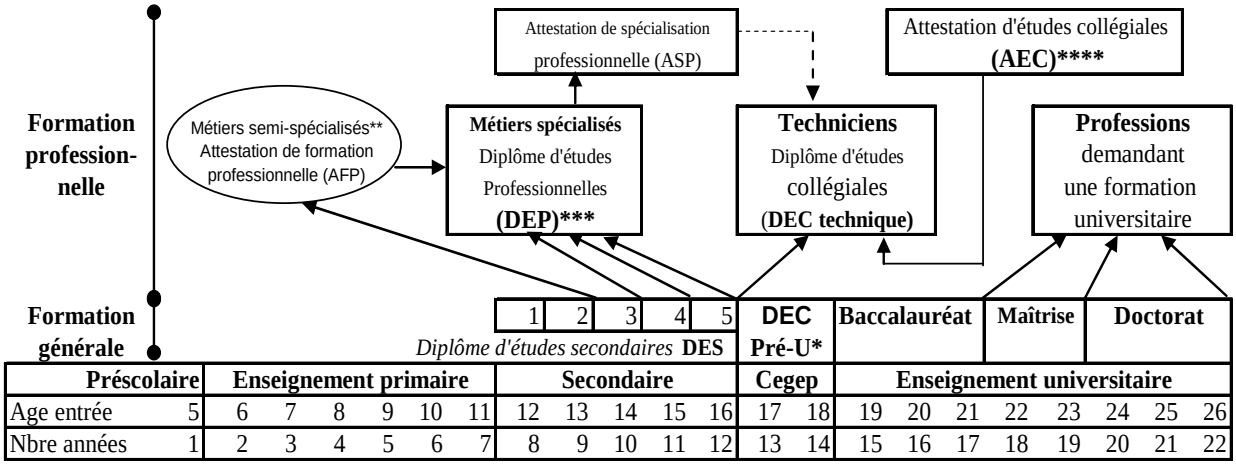
Tardif J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques École, Montréal.

Tondreau J., 2004, L'approche par compétence en éducation. Une approche qui navigue entre humanisme et utilitarisme, CSQ (Centrale des Syndicats du Québec), Conseil général, Echange, A0304 – CG – 085.

Trudelle J., 2002, *La formation technique au Québec. Un état des lieux*. Montréal, Forum sur la formation technique, 10-11 janvier 2002.

Annexe

Le système d'éducation au Québec



Préscolaire		Enseignement primaire						Secondaire					Cegep		Enseignement universitaire							
Age entrée	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Nbre années	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Source: MELS, 2005 (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport - Direction de la formation professionnelle et technique)

* DEC Pré-Universitaire : Diplôme d'études collégiales, requis pour l'entrée à l'université.
** Métiers semi-spécialisés : définis par le MELS comme des fonctions « à tâches concrètes, peu complexes et répétitives qui demandent le suivi de consignes » et « une supervision immédiate ». Ex : aide-pépiniériste, préposé au service de véhicules automobiles, etc. La formation requise mène à l'ASP en 330 à 900 h. Conçue pour les élèves "décrocheurs", elle est accessible après la 2ème année du secondaire.
***DEP: Diplôme préparant aux métiers spécialisés en 600 à 1800h., après un DES ou dès la 3è ou 4è année du secondaire pour les + de 16 ans.
**** AEC: Accessible avec un DES après interruption d'études pendant deux trimestres consécutifs. D'initiative locale, la formation dispense des enseignements techniques sans composante générale, de durée variable. Signalons que les commissions scolaires délivrent également des AEP (attestation d'études professionnelles) selon le même principe.
Lecture : les flèches indiquent les passerelles et voies d'accès aux formations professionnelles et techniques, ainsi qu'au marché du travail.